
Lettres Vives 4^e. Paris, Hachette, 1998.
Lettres Vives 3^e. Paris, Hachette, 1999.
C. Boré, L. Carpentier, P. Collet, E. Thiberge.

Marie-Laure Elalouf

IUFM de Versailles / Université de Paris X – Nanterre

Anticipant sur les nouveaux programmes de collèges, les manuels de 1992 et 1993 proposaient, dans la continuité de ceux de 6^e et 5^e une approche décloisonnée de l'enseignement du français. L'actuelle réédition tire le bilan de cette expérience et s'appuie sur une lecture attentive des récents textes officiels pour proposer une formule comparable, à laquelle ont été apportés plusieurs remaniements dont l'avant-propos expose les raisons.

I. Une adaptation réussie

Si les manuels de 4^e et 3^e reprennent une partie des textes et des travaux des ouvrages antérieurs et proposent une maquette comparable, ils n'en sont pas moins marqués par des transformations qui témoignent d'une lecture précise des programmes et d'un souci d'assurer une continuité entre le manuel de 5^e et celui de 4^e, les deux classes relevant désormais du cycle central. Chaque ouvrage est constitué de 5 parties de 2 ou 3 chapitres organisés autour d'une problématique littéraire permettant des regroupements typologiques souples.

En 4^e, on approfondit la spécificité du texte littéraire, abordée en 5^e dans la partie *documents et fictions*, en consacrant la première partie au repérage et à l'organisation de l'information et la seconde à l'écriture et à la lecture d'une oeuvre de fiction. Il s'agit à la fois de doter les élèves de méthodes d'analyse et de les faire réfléchir sur la notion de texte et le travail de l'écriture, en faisant dialoguer des textes divers tant par leur facture que par leur taille (de l'extrait à l'oeuvre complète). Puis le récit, étudié en 5^e sous l'angle des genres (nouvelle, romans policiers, romans de chevalerie), est repris d'une façon plus analytique qui devrait aider les élèves à cerner les enjeux de l'hétérogénéité discursive et de la narration. La place accordée au dialogue permet de s'inscrire dans cet approfondissement tout en dépassant le cadre du récit : du dialogue romanesque, on passe à une confrontation des formes dialoguées (bande dessinée, oeuvre dramatique, roman incluant une correspondance) pour aboutir à la satire sociale au XVIII^e, à travers l'étude d'un conte philosophique et d'une pièce de Marivaux : des enjeux du dialogue, on passe pertinemment à la nature dialogique de l'ironie, tout en convoquant le programme d'histoire, comme y invite le programme. Les textes dramatiques et poétiques trouvent leur place dans la dernière partie, à travers une approche de leur commune oralité, qui nourrit la pratique de l'oral : *textes à jouer, texte à dire*. On regrettera seulement que la place accordée au texte explicatif reste limitée.

En 3^e, les apprentissages méthodologiques continuent à être étroitement liés à des problématiques de lecture et d'écriture. Ainsi, le texte bref, la prise de notes et les diverses formes de résumés sont réunis dans la première partie, *écriture et brièveté*, faisant ainsi une place à un type d'écrit récemment promu dans les programmes et dont le rôle formateur est indéniable, les *écrits pour soi*. Puis, une partie entière est consacrée au texte argumentatif à travers deux formes d'argumentation, l'une familière aux élèves (l'argumentation dans les médias), l'autre moins (l'argumentation dans les textes littéraires). C'est l'occasion de lire des textes relevant de genres divers (une fable, une préface, un roman, un traité d'éducation), sans dissocier l'étude des formes rhétoriques de celle des débats qui les traversent. Dans les parties 3 et 4, les auteurs prennent appui sur les connaissances des élèves dans l'analyse du récit pour reprendre deux questions qui permettent une confrontation par-delà les genres : le personnage dans le roman, au théâtre et au cinéma ; le traitement du temps et de l'Histoire dans le roman, le roman historique et l'autobiographie. Le choix de textes du XX^e et la nature de cette dernière question favorisent les rapprochements avec le programme d'histoire, de même que le chapitre sur *littérature et engagement* dans la dernière partie *texte et contexte*, qui ouvre en même temps sur une problématique de la réception.

Souple, cette progression spiralaire s'enrichit d'une confrontation régulière entre divers modes d'expression : la régularité de la rubrique *images en page* permet une étude attentive à la spécificité du message iconique dans sa diversité et des rapprochements fructueux. Ainsi, dans le chapitre *le roman et le temps*, on demande, à propos d'une page du "storyboard" des *Oiseaux* (Hitchcock, 1963) comment l'écoulement du temps est rendu sensible visuellement. Les apprentissages techniques ne sont pas négligés : les nouvelles modalités du Brevet des collèges sont présentées et un apprentissage méthodique est proposé, en relation avec la progression générale.

2. Une cohérence renforcée

Tout en laissant au professeur une réelle marge d'adaptation, compte tenu de leurs classes (avant-propos, 4^e), les auteurs se sont efforcés de souligner les motifs de rapprochements au sein d'une séquence et les étapes de la progression. Rapprochements entre lecture et écriture dans la première section de chaque chapitre, *lire-écrire*, entre cette section et la suivante intitulée *langue* et qui regroupe grammaire, vocabulaire et expression, sans oublier *images en page* et *savoir argumenter*, rubrique nouvelle qui est proposée à la fin de chaque chapitre, en 4^e comme en 3^e, ce qui permet une démarche inductive et progressive inscrite dans la durée, en même temps qu'un recul critique sur le chapitre achevé. Par exemple, celui sur le travail de l'écriture se clôt sur trois témoignages d'écrivains analysant les mérites respectifs de l'écriture manuscrite, de la machine à écrire et du traitement de texte et invite à une confrontation de leurs arguments conduisant à des interrogations plus personnelles : *avec quels outils préférez-vous écrire ? Pour ou contre le traitement de texte, à l'école, en remplacement du stylo et du cahier* (4^e, p. 81). Si le choix des questions de langue est judicieux et leur traitement toujours fondé sur les textes étudiés, on peut regretter parfois des réinvestissements timides. Il pouvait être intéressant de montrer comment les expansions du nom étaient mises au service du travail de

l'écriture en comparant la forme qu'elles prennent dans les *Carnets d'Enquêtes* de Zola et dans *Germinal*, textes abordés dans le chapitre consacré à cette question.

La cohérence se fonde non seulement sur des renvois nombreux mais sur des phases de récapitulation. Les points-lecture favorisent des bilans après les trois textes de *lire-écrire*, suscitent une relecture et posent des jalons pour des découvertes ultérieures. De même, des *points-méthode* apparaissent dans le prolongement des pages d'expression. Il s'agit moins de résumés que de mises en perspective appelant à être complétées dans une étape ultérieure.

3. Le souci des élèves

Les auteurs proposent ainsi une démarche exigeante, sans perdre de vue les intérêts et les pratiques culturelles des collégiens, tant dans le choix des thèmes que des supports. Beaucoup est fait pour inciter les élèves à lire, tant la presse que la littérature, mais aussi à découvrir des oeuvres dans leurs adaptations cinématographiques ou par des visites. Pour peu qu'on leur apprenne à le consulter, le manuel devient une mine d'informations culturelles, en même temps qu'un livre de lecture-plaisir, notamment grâce à la section *lecture-plus*, large extrait ou courte oeuvre intégrale qui clôt chaque partie et donne une ouverture sur la littérature étrangère. Les auteurs n'hésitent pas à recourir à des médiations souvent décriées par les professeurs de français. Ainsi apprend-on aux élèves à tirer le meilleur parti du *Dictionnaire des oeuvres* ou d'un résumé dans un *petit classique*.

Ces deux ouvrages achèvent une série entièrement repensée qui constitue un ensemble de grande qualité. Les professeurs y trouveront une matière riche, à adapter en fonction de la diversité de leurs classes et de leurs objectifs, l'ordre lecture-écriture-grammaire-vocabulaire-expression n'ayant rien d'intangible. Ils trouveront aussi une manière de faire dialoguer entre elles les composantes de la discipline *français*, aisément transposable à des séquences qu'ils auraient conçues par eux-mêmes.